

BESTÄNDIGE AKTIVIERUNG ALS WEG ZUM ERFOLG

EIN LEHRKONZEPT FÜR DEN SPRACHKURS
DEUTSCH-LATEIN 2B

AUTORIN

Katharina Degen
katharina.degen@tu-dresden.de

Technische Universität Dresden

Institut für Klassische Philologie,
Fakultät Sprach-, Literatur- und
Kulturwissenschaften

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag stellt die Konzeption und Erprobung eines aktivierenden Lehrkonzeptes für den Übersetzungskurs Deutsch-Latein 2b vor. Um den Erfolg des Kurses und das Erreichen seiner Lernziele zu optimieren, wurden die Studierenden zu einer durchgängig eigenständigen Erarbeitung des Stoffes motiviert und angeleitet. Neben einer Verbesserung der Übersetzungskompetenz war das Ziel zudem, den Teilnehmenden ein Bewusstsein für ihre Fähigkeit zum selbstständigen Spracherwerb zu vermitteln.

Schlagwörter: Aktivierung, selbstgesteuertes Lernen, Sprachkompetenz, Team Teaching

1. DER SPAGAT ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Einen wichtigen Bestandteil des Lateinstudiums an der TU Dresden sowie an anderen deutschen Universitäten bilden die Deutsch-Latein-Übersetzungskurse. Sie haben einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung einer aktiven Sprachkompetenz, die nicht nur generell zu einem besseren Verständnis des Lateinischen beiträgt, sondern auch einen konkreten praktischen Nutzen hat, indem sie beispielsweise die Studierenden des Lehramts zur fehlerfreien Abfassung von Klassenarbeiten befähigt. In den Kursen werden nacheinander die Kongruenz- und Kasuslehre sowie die Syntax der lateinischen Sprache erarbeitet, wobei auch lexikalische und stilistische Aspekte Berücksichtigung finden. Daneben findet eine kontinuierliche Wiederholung morphologischer und morphosyntaktischer Themen statt. Ziele sind 1. ein möglichst vollständiges theoretisches Verständnis der grammatischen Regeln und Phänomene sowie der stilistischen Besonderheiten der klassischen lateinischen Sprache und 2. die Befähigung zu deren praktischer Anwendung. Das Erreichen der Lernziele wird am Ende jedes Kurses anhand einer Klausur überprüft. Diese besteht in der Übersetzung eines in Einzelsätze aufgegliederten, jedoch inhaltlich kohärenten deutschen Textes ins Lateinische.¹

¹ Vgl. zum Textualitätsprinzip der aktuellen altsprachlichen Fachdidaktik Korn 2015, 27.

Sie bezieht sich also auf die praktische Anwendung des erarbeiteten Regelwerks. Theoretische Ausführungen spielen keine Rolle. Ungeachtet dessen sind diese ein zentraler Teil der Deutsch-Latein-Kurse, da sie die Grundlage sämtlicher Translationsleistungen bilden. Die Erarbeitung des theoretischen Unterbaus findet meist lehrendenzentriert statt, indem der jeweilige Stoffkomplex mit seinem Regelwerk anhand von Handouts oder mittels der Standardgrammatiken vorgestellt wird.² Die eigenständige Auseinandersetzung der Studierenden mit den grammatischen Regeln erfolgt primär in der anschließenden Übungsphase, in der die Studierenden den vorgestellten Stoff bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische anwenden. Der Transfer des präsentierten theoretischen Wissens in die Übersetzungspraxis bereitet oft Schwierigkeiten, was in einer überdurchschnittlich hohen Quote an nicht bestandenen Leistungen resultiert. Dieser Umstand ist zwar einerseits dem besonders anspruchsvollen Stoff der Deutsch-Latein-Kurse geschuldet, dürfte aber – so die Ausgangsthese des vorliegenden Projektes – durch eine intensivere aktive Auseinandersetzung mit der Materie schon in der Erarbeitungsphase und eine stärkere

² Zugrunde gelegt werden bisher Rubenbauer et al. 1995, Kühner und Stegmann 1962 und Menge et al. 2000. Perspektivisch wäre ein Einbezug der Grammatik von Panhuis (2015) anzustreben, die sich an den Erkenntnissen der neueren Linguistik orientiert.

Verzahnung von Theorie- und Praxisteil zumindest teilweise zu beheben sein. Anhand des Kurses Deutsch-Latein 2b, der sich an Studierende des vierten bis sechsten Semesters richtet und die Syntax lateinischer Nebensätze zum Inhalt hat, wurde daher der Versuch unternommen, die Übersetzungskompetenz der Teilnehmenden durch eine durchgehend aktivierende Gestaltung der Veranstaltung in allen Phasen des Lernprozesses zu steigern.

2. AKTIVIERUNG ALS GANZHEITLICHES KONZEPT

Bei der Erarbeitung eines aktivierenden Lehrkonzepts für den Kurs Deutsch-Latein 2b war es mir ein Anliegen, nicht nur einzelne aktivierende Methoden einzubeziehen, sondern die Studierenden durchgängig zur selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Stoff anzuregen. Auf diese Weise sollte eine Arbeitsroutine entwickelt werden, die den Studierenden ein Selbstbewusstsein im eigenverantwortlichen Umgang mit der lateinischen Grammatik vermittelt und ihnen hilft, auch außerhalb der Lehrveranstaltung sprachliche Kompetenzen durch selbstgesteuertes Lernen zu erwerben.³ Die Erarbeitungsphase wurde in dem neuen

Kurs-Konzept gänzlich aktivierend gestaltet. Auf Handouts mit fertigen Stoffübersichten wurde verzichtet. Stattdessen sollten sich die Studierenden das grammatische Regelwerk anhand der einschlägigen Grammatiken bzw. ausgewählter Auszüge daraus selbst aneignen. Eine Hilfestellung und Orientierung erhielten die Studierenden durch Handreichungen mit Leitfragen und konkreten Hinweisen zur Strukturierung des Stoffes, die von mir auf Grundlage der Lernziele des Kurses konzipiert worden waren. Sie sollten den Umgang mit den teilweise unübersichtlichen Grammatiken erleichtern und zudem die Angst vor möglicherweise entstehenden Wissenslücken nehmen. Für alle Handreichungen wurde ein Erwartungsbild erstellt, um den Lehr- und Lernerfolg möglichst objektiv beurteilen zu können. Bereits in dieser Phase wurden immer wieder Beispiel- und Übungssätze einbezogen, um von vornherein die praktische Anwendung des Regelwerks zu verdeutlichen und zu erproben. Abgeschlossen wurde die Erarbeitungsphase jeweils durch eine Ergebnissicherung im Plenum oder in Gruppen, um offene Fragen zu klären, die Studierenden in ihrer Arbeit zu bestärken und eventuelle Schwierigkeiten und Fehler zu erkennen und zu beheben.

Für jeden Themenkomplex schloss sich an die Erarbeitungsphase weiterhin die Übung der erlernten Regeln anhand von Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische an. Diese wurden

teilweise in die Präsenzzeit des Kurses integriert, was einen steten Austausch der Studierenden untereinander und Rückfragen an die Dozentin ermöglichte. Teilweise sollten die Übungstexte zuhause bearbeitet werden, um von Anfang an auch eine völlig eigenständige Bearbeitung zu trainieren. Bei den Hausaufgaben wurde den Studierenden das Angebot unterbreitet, ihre Übersetzungen einzureichen und individuelle Korrekturen zu erhalten. Diese Mischung aus selbstständiger Erarbeitung und schriftlicher Rückmeldung diente der validen Vorbereitung auf die Gegebenheiten in der Klausur. Hinzu kam auch im Anschluss an die Übungsphasen regelmäßig eine Feedbackrunde im Plenum.

Um zu verhindern, dass durch die beschriebene Routine ein zu starres Muster und damit Langeweile aufkommt, galt in allen Phasen des Lernprozesses das Prinzip der Variation. Die Auseinandersetzung mit dem Stoff sollte sowohl individuelle Erarbeitungsphasen als auch einen Austausch mit den Kommiliton_innen umfassen. Dabei wurden unterschiedliche Sozialformen und Methoden zur Anwendung gebracht und erprobt, ohne jedoch auf eine wiederholte Nutzung besonders bewährter Verfahrensweisen zu verzichten.⁴

³ Vgl. zum selbstgesteuerten Lernen Siebert 2006, bes. 21–43 sowie Konrad & Traub 2009, bes. 24–46, 60–99.

⁴ Inspiration für die Auswahl angemessener aktivierender Methoden in der Erwachsenenbildung liefert Siebert 2010, Knoll 2013 sowie Waldherr & Walter 2014.

Für die ersten beiden Themenkomplexe, die Final- und Konsekutivsätze, schien beispielsweise eine gemeinsame, komparatistische Erarbeitung sinnvoll, da die Studierenden häufig Probleme haben, beide Satztypen auseinanderzuhalten. In einem ersten Schritt wurden die Satzarten getrennt in jeweils einer Expert_innengruppe erarbeitet. Anschließend wurden aus beiden Gruppen Teams zusammengesetzt, um einen Austausch des jeweiligen Wissens und einen Vergleich der Final- und Konsekutivsätze zu ermöglichen. Bei diesem Team Teaching konnten die Erklärenden durch ihre Lehrtätigkeit den Stoff noch einmal rekapitulieren und vertiefen. Die Zuhörenden bekamen das Regelwerk in einer Situation vermittelt, in der jederzeit Rückfragen sowie eine Konsultation der Grammatik möglich waren. Durch den direkten Vergleich der beiden Satztypen konnten die Studierenden sich ihre jeweiligen Eigenheiten, aber auch die Unterschiede bewusst machen. In einem dritten Schritt schloss sich zum Zweck der Ergebnissicherung eine Feedback-Phase im Plenum an, in der mittels Leitfragen die Vollständigkeit und Richtigkeit des Erarbeiteten sichergestellt wurde und offene Fragen besprochen werden konnten. Die Übung des Erlernten erfolgte dann ebenfalls in drei Etappen: Als Hausaufgabe wurden gemischte Übungen beider Satztypen in Einzelarbeit übersetzt. In der nächsten Kursstunde gab es Gelegenheit, sich in Partnerarbeit auszutauschen, wobei die Teams abermals so zusammengesetzt waren, dass sie jeweils zwei unterschiedliche Expert_innen umfassten. Letzte Unklarheiten wurden

abermals im Plenumsgespräch zwischen den Studierenden und der Dozentin beseitigt.

Auch für die Bearbeitung der anderen Themenkomplexe wurden adäquate und praktikable aktivierende Methoden ausgewählt. So sollten die vom Umfang her vergleichbaren Relativ-, Komparativ- und Kausalsätze im Rahmen einer Stationenarbeit erschlossen werden. Die Studierenden sollten sich auf diese Weise mit allen drei Satzarten auseinandersetzen, dabei aber die Dauer der Arbeit an den Einzelstationen davon abhängig machen, wie sie mit den einzelnen Satztypen zurechtkommen. Auf diese Weise wurde eine Binnendifferenzierung ermöglicht, um Unterschiede im Vorwissen abzufedern. Für das Regelwerk der Temporalsätze schien ein Gruppenpuzzle geeignet, da die entsprechenden Grammatik-Kapitel in Hinblick auf drei verschiedene Zeitverhältnisse (Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit) gelesen werden können. Alle Studierenden sollten dabei an denselben Paragraphen der Grammatik arbeiten, würden diese jedoch in drei Expert_innengruppen mit unterschiedlicher Fokussierung lesen. Zur Ergebnissicherung sollte jede Gruppe eine Übersicht zu ihrer Fragestellung entwickeln, um sie dann in den Stammgruppen den Mitgliedern der anderen Expert_innengruppen zu präsentieren. Die Tatsache, dass alle Studierenden die zugrundeliegenden Kapitel gelesen haben, sollte es erleichtern, das Wissen der anderen Gruppen in die eigene Erarbeitung zu integrieren. In der Übungsphase war eine erneute Zusammenarbeit der Stammgruppen angedacht,

damit in allen Arbeitsgruppen jeweils Expert_innen für die drei Themenschwerpunkte der Temporalsätze zur Verfügung stünden. Um den zeitlichen Aufwand in Grenzen zu halten und die Studierenden nicht mit einer zu großen Methodenvielfalt zu überfordern, wurde schließlich für die Behandlung der Konditional- und Konzessivsätze eine Kombination aus klassischer Einzelarbeit und Arbeit in Kleingruppen gewählt.

3. KOMMUNIKATION UND KOMPROMISSBEREITSCHAFT ALS WEGE ZUM ERFOLG

Um die Studierenden bei der Erprobung des aktivierenden Lehrkonzeptes zum selbstgesteuerten Lernen zu motivieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, aktiv an der Kursgestaltung mitzuwirken, war es wichtig, zu Beginn der ersten Veranstaltung über die didaktische Umgestaltung des Kurses zu informieren. Die anfängliche Zurückhaltung und Unsicherheit der Studierenden in Hinblick auf die hohe Eigenverantwortung, die mit dem Konzept einherging, konnten im Gespräch ausgeräumt werden, indem ich die Garantie gab, dass nach jedem Themenkomplex eine sorgfältige Ergebnissicherung stattfinden würde. Zudem stellte ich klar, dass wir jederzeit von dem Konzept Abstand nehmen oder es adaptieren könnten, wenn die Lernziele des

Kurses gefährdet wären oder wir in Zeitnot gerieten. Unter diesen Prämissen zeigten die Teilnehmenden eine große Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft.

Bereits in der Übungsphase zu den ersten beiden Themenkomplexen trat der Mehrwert der aktivierenden Aneignung des Stoffes zu Tage. An den Übersetzungsvorschlägen und den gestellten Fragen wurde deutlich, dass die Studierenden bereits in der Erarbeitungsphase mit den Eigenheiten und Schwierigkeiten der beiden Satztypen vertraut waren. Sie hatten weniger Probleme bei der Übersetzung idealtypischer Sätze, wagten sich auch an schwierige Konstruktionen heran und stellten Fragen auf einem höheren Niveau, als ich es aus meinen bisherigen Deutsch-Latein-Kursen kannte. Problematisch war allerdings die Tatsache, dass die Behandlung des Themas mehr als das Doppelte der geplanten Zeit in Anspruch genommen hatte.

Angesichts des gesteigerten Lernerfolgs und der dabei entstandenen Zeitnot einigte ich mich mit den Teilnehmenden im Rahmen einer Zwischenevaluation auf eine partielle Planänderung: Die aktivierende Arbeitsweise bei der Auseinandersetzung mit dem Regelwerk sollte beibehalten, jedoch stärker auf die Heimarbeitszeit verlagert werden. Die grundlegende Erarbeitung des Stoffes sollte fortan zuhause erfolgen. Um den Studierenden dabei eine ausreichende Hilfestellung zu geben, präziserte ich die Leitfragen und die

Hinweise zur Strukturierung noch stärker. Der zusätzliche Zeitaufwand, der zuhause entstand, wurde kompensiert, indem ein Teil der ursprünglich geplanten Hausaufgaben der Übungsphase auf die Präsenzzeit verlagert wurde. Wichtig war bei dieser Umgestaltung, dass die Erarbeitungen zur Ergebnissicherung ausführlich im Kurs besprochen wurden. Dies erfolgte teilweise im Plenum, teilweise in Kleingruppen oder im Team Teaching.

Das überdachte Vorgehen war ausgesprochen erfolgreich. Die Studierenden konnten sich zuhause so viel Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Stoff nehmen, wie sie brauchten, was dazu führte, dass auch die schwächeren Teilnehmenden die Regeln vollständig vorbereitet hatten. Bei der Besprechung im Kurs wurde deutlich, dass der Stoff weitgehend verstanden worden war. Offene Fragen konnten die Studierenden gegenseitig beantworten. Ich selbst musste kaum Hilfe leisten. Durch die umfassende inhaltliche Vorbereitung verkürzte sich sogar die Übungsphase, weil die Studierenden weniger Probleme bei der Übersetzung hatten. Dies führte wiederum zu einer Zeitersparnis im Kurs und zu der Möglichkeit, die Zahl der Übungen zu erhöhen.

4. LERNERFOLG FÜR ALLE

In der abschließenden Evaluation, die im Rahmen einer Diskussion erfolgte, zeigte sich, dass die Studierenden mit der im Kursverlauf gemeinsam

entwickelten Struktur der Veranstaltung sehr zufrieden waren. Sie äußerten sich positiv über den Mehrwert, den die selbstständige Erarbeitung des grammatischen Regelwerks gebracht hatte, und konnten sich ein solches Vorgehen auch für künftige Deutsch-Latein-Kurse vorstellen. Daran wurde deutlich, dass das zu Beginn der Veranstaltung anvisierte Ziel, die Studierenden zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Stoff zu motivieren und ihnen ein Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu vermitteln, erreicht wurde. Bestätigt wurde der Erfolg des aktivierenden Konzeptes durch die Klausurergebnisse, die bis auf zwei Ausnahmen sehr gut bis zufriedenstellend waren⁵. Die Studierenden hatten durch die eigenständige Erarbeitung des Regelwerks einen sicheren Umgang damit erzielt und auf diese Weise weniger Probleme bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische.

Auch für mich selbst hat sich bei der Vorbereitung und Durchführung des aktivierenden Lehrkonzeptes ein Lernerfolg eingestellt. So habe ich zum einen meinen Erfahrungsschatz an Unterrichtsmethoden erweitern können. Zum anderen konnte ich meine Rolle als Lehrende reflektieren. Angesichts der anfänglichen Ängste der Studierenden vor einer großen Eigenverantwortung habe ich von Beginn an meine Funktion als unterstützende

⁵ Während die Quote an nicht bestandenem Leistungen bei diesen Kursen zumeist bei ca. 30–40 % liegt, waren es hier nur 15 %.

Begleiterin definiert und kommuniziert.⁶ Der ständige Kompromiss zwischen dem Eingehen auf Feedbackwünsche und dem Bestehen auf eigenständiger Auseinandersetzung hat mir geholfen, diese Rolle weiter zu konkretisieren. Auch die vorbereitende Erarbeitung der Handreichungen hat dazu einen Beitrag geleistet. Besonders deutlich wurde im Rahmen des Kurses schließlich, wie wichtig ein ständiger Austausch mit den Studierenden über den Erfolg eines Kurses und über ihre Bedürfnisse ist. Das Projekt war vor allem deshalb erfolgreich, weil ich im Laufe des Kurses in Zusammenarbeit mit den Studierenden Modifikationen vorgenommen habe, die den Lehr- und Lernerfolg sicherten.

5. LITERATUR

Knoll, Jörg (2013): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, 11. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

Konrad, Klaus & Traub, Silke (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Korn, Matthias (2015): Das Handlungsfeld Sprachunterricht. In: Kipf, Stefan & Kuhlmann, Peter (Hrsg.): Perspektiven für den Lateinunterricht. Ergebnisse der Dresdner Tagung vom 5./6.12.2013, Bamberg: Buchner.

Kühner, Raphael & Stegmann, Carl (1962): Ausführliche Grammatik der lateinischen Sprache, Teil 2: Satzlehre, 4. Aufl., München: Hueber.

Menge, Hermann, Burkard, Thorsten & Schauer, Markus (2000): Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik, völlig neu bearbeitet, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Panhuis, Dirk (2015): Lateinische Grammatik. Berlin, Boston: De Gruyter.

Rubenbauer, Hans, Hofmann, Johann Baptist & Heine, Rolf (2012): Lateinische Grammatik, 12. Aufl., München, Bamberg: Buchners, Lindauer, Oldenbourg.

Siebert, Horst (2006): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven, 2. Aufl., Augsburg: ZIEL.

Siebert, Horst (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, 4. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann.

Waldherr, Franz & Walter, Claudia (2014): Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre, 2. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

⁶ Vgl. zur Rolle des/der Lehrenden im Kontext des selbstgesteuerten Lernens Konrad und Traub 2009, 40f.